IDRC • CRDI • CIID

CANADA

Rapport manuscrit 220f

Développement des ressources humaines en Afrique

Politiques vis-à-vis des études à l'étranger dans les pays africains et dans les pays donateurs

Miala Diambomba

Mars 1989

The International Development Research Centre is a public corporation created by the Parliament of Canada in 1970 to support research designed to adapt science and technology to the needs of developing countries. The Centre's activity is concentrated in six sectors: agriculture, food and nutrition sciences; health sciences; information sciences; social sciences; earth and engineering sciences; and communications. IDRC is financed solely by the Parliament of Canada; its policies, however, are set by an international Board of Governors. The Centre's headquarters are in Ottawa, Canada. Regional offices are located in Africa, Asia, Latin America, and the Middle East.

Le Centre de recherches pour le développement international, société publique créée en 1970 par une loi du Parlement canadien, a pour mission d'appuyer des recherches visant à adapter la science et la technologie aux besoins des pays en développement; il concentre son activité dans six secteurs : agriculture, alimentation et nutrition; information; santé; sciences sociales; sciences de la terre et du génie et communications. Le CRDI est financé entièrement par le Parlement canadien, mais c'est un Conseil des gouverneurs international qui en détermine l'orientation et les politiques. Établi à Ottawa (Canada), il a des bureaux régionaux en Afrique, en Asie, en Amérique latine et au Moyen-Orient.

El Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo es una corporación pública creada en 1970 por el Parlamento de Canadá con el objeto de apoyar la investigación destinada a adaptar la ciencia y la tecnología a las necesidades de los países en desarrollo. Su actividad se concentra en seis sectores: ciencias agrícolas, alimentos y nutrición; ciencias de la salud; ciencias de la información; ciencias sociales; ciencias de la tierra e ingeniería; y comunicaciones. El Centro es financiado exclusivamente por el Parlamento de Canadá; sin embargo, sus políticas son trazadas por un Consejo de Gobernadores de carácter internacional. La sede del Centro está en Ottawa, Canadá, y sus oficinas regionales en América Latina, Africa, Asia y el Medio Oriente.

This series includes meeting documents, internal reports, and preliminary technical documents that may later form the basis of a formal publication. A Manuscript Report is given a small distribution to a highly specialized audience.

La présente série est réservée aux documents issus de colloques, aux rapports internes et aux documents techniques susceptibles d'être publiés plus tard dans une série de publications plus soignées. D'un tirage restreint, le rapport manuscrit est destiné à un public très spécialisé.

Esta serie incluye ponencias de reuniones, informes internos y documentos técnicos que pueden posteriormente conformar la base de una publicación formal. El informe recibe distribución limitada entre una audiencia altamente especializada.

IDRC-MR220f

DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES EN AFRIQUE

Politiques vis-à-vis des études à l'étranger dans les pays africains et dans les pays donateurs

Miala Diambomba

Département d'administration et politique scolaires,
Université Laval

Ce rapport a été reproduit tel qu'il a été soumis, sans examen par des pairs ni révision par le personnel de la Division des communications. A moins d'indication contraire, les droits d'auteur de ce rapport appartiennent à l'auteur. La mention d'une marque déposée ne constitue pas une sanction du produit; elle ne sert qu'à informer le lecteur.

90-00250/

Tables des matières

Avant-propos

1. Politiques africaines vis-à-vis des études à l'étranger 1

   1.1. Les raisons motivant la participation à ces programmes 2

      Les "push factors" et les décisions publiques 2
      Les "push factors" et les décisions privées 4
      Les "pull factors" et les décisions publiques 7
      Les "pull factors" et les décisions privées 8

   1.2. Les programmes d'études à l'étranger et les politiques de développement des ressources humaines 11

      Cadre administratif régissant les études à l'étranger 14
      Les politiques vis-à-vis de la participation aux programmes d'études à l'étranger 14
      Obligations associées à la participation à ces programmes 24

2. Les politiques des pays donateurs vis-à-vis des études à l'étranger 25

   2.1. Les politiques générales 31

   2.2. Les mesures restrictives 39

      Formation en Afrique plutôt qu'à l'étranger 40
      Formation liée aux projets de développement 41
      Limite de la durée du séjour à l'étranger 42

   2.3. Mesures restrictives à l'admission des étudiants 43

      Frais différentiels de scolarité 44
      Le système de quota 44
      Combinaison des frais différentiels et des quotas 45
      Récupération des coûts de formation 45

   2.4. Impact des mesures restrictives sur la mobilité des 46

3. Tentatives de coordination des programmes d'études à l'étranger 46

4. Conclusion 47

Bibliographie 48

Avant-propos

Cet essai a été réalisé dans le cadre d'une recherche faite au Canada et en Afrique sur l'impact des études à l'étranger sur les plans de carrières chez les étudiants africains. Puisque le développement des ressources humaines est, pour les pays africains, la raison majeure motivant l'envoi de leurs étudiants en formation à l'étranger, on suppose que ces étudiants y vont avec des objectifs professionnels clairs. Le but de cette recherche est de voir si le séjour à l'étranger modifie ces objectifs et, en conséquence, si les plans de carrière de ces étudiants sont différents pendant et à la fin de leurs études de ce qu'ils sont au moment de les entreprendre.

Comme les comportements des étudiants à l'étranger peuvent dépendre des politiques adoptées par leurs pays et par ceux qui les accueillent vis-à-vis de leur séjour à l'étranger, cet essai a pour but d'examiner ces politiques. Il constitue donc une première partie de cette recherche, dont les résultats sont présentés dans un autre document.

Cet essai et la recherche dont il fait partie ont été financés par le Centre de recherches pour le Développement International (CRDI).

L'importance des effectifs africains inscrits dans les institutions de formation à l'étranger témoigne de la portée de ces programmes sur le développement des ressources humaines en Afrique. Puisque ces programmes sont coûteux, il y a lieu de se demander si les décisions d'y consentir des ressources tiennent compte de ces coûts et si, en conséquence, ces décisions sont basées sur des politiques claires en matière de développement des ressources humaines. Une telle précision est importante car la nature de ces décisions et des politiques qui les sous-tendent peut déterminer les comportements des étudiants face à leurs études et à leurs projets de carrières et, en conséquence, à leur propre contribution au développement.

Nous allons donc, dans cet essai, examiner ces politiques, tant du point de vue des pays africains que de celui des pays étrangers et des organismes internationaux qui participent à leur financement.

1. Les politiques africaines concernant les études à l'étranger

L'absence de documents rend difficile l'analyse des politiques africaines concernant les études à l'étranger. En effet, les informations sur les diverses étapes menant au choix et à l'adoption de ces politiques sont difficiles à obtenir, premièrement à cause de la mobilité de personnel qui caractérise la bureaucratie, et ensuite parce que même quand les bases de ces étapes ont été consignées dans des documents de travail, ceux-ci sont rarement disponibles à cause de la désorganisation des archives dans les ministères.

Comme il n'est pas possible de repérer ces documents ou encore les acteurs ayant participé à la formulation de ces politiques, on se limite à l'analyse de documents généraux. De tels documents ont été une source importante d'information pour cet essai. De plus, nous avons interrogé certains des responsables des bureaux des bourses, où les politiques en matière de développement des ressources humaines sont théoriquement formulées. Ces entrevues ont été réalisées au Togo, au

Mali, au Zaïre et au Cameroun.

1.1. Les raisons motivant les études à l'étranger

Avant de cerner les politiques des pays africains concernant les programmes d'études à l'étranger, nous commencerons par une analyse des raisons, autant individuelles que collectives, qui motivent la participation à ces programmes.

Selon Lee (1966), ces raisons sont de deux types. Le premier type consiste en des facteurs dits poussants (push factors) et le deuxième type en des facteurs dits attirants (pull factors).

Les facteurs poussants sont les caractéristiques du milieu socio-économique d'origine qui `poussent' les individus à aller poursuivre leurs études à l'étranger. Ces facteurs sont nombreux: absence des filières de formation désirées; faible qualité de la formation dans les institutions des pays d'origine; sélection à outrance lors du passage d'un niveau scolaire à un autre; problèmes d'ordre politique tels que la discrimination envers certaines catégories de personnes lors de la sélection des candidats aux institutions nationales; problèmes d'ordre économique tels que le manque d'emplois (Neice and Braun, 1977; Rao, 1979).

Les facteurs attirants sont au contraire les caractéristiques des contextes socio-économiques étrangers qui incitent les individus à vouloir y accéder. Les principaux facteurs attirants sont: la disponibilité des bourses dans les pays étrangers; la qualité de la formation dans ces mêmes pays; la souplesse des conditions d'admission à l'étranger; la perception par les étudiants africains que les conditions de vie y sont meilleures; la perception que les études à l'étranger augmentent les chances d'obtenir les emplois désirés; les politiques favorisant l'immigration dans certains pays industrialisés.

Ces deux types de facteurs, poussants et attirants, affectent à la fois les décisions publiques et les décisions privées (Rao, 1979; Du

Boss, 1962).

1.1.1 Les "push factors" et les décisions publiques

Trois types de motivations 'poussent' les pays africains à faire scolariser leurs sujets à l'étranger.

La première motivation est le manque de cadres tant décrié depuis l'accession à l'indépendance. A cause de l'insuffisance des structures locales de formation, les programmes d'études à l'étranger ont été, pour beaucoup de pays africains, les seules options disponibles à court et moyen termes pour la formation de leurs cadres. En effet, jusqu'aux années 70, une minorité de ces pays disposait d'une capacité locale de formation de leurs cadres supérieurs. Jusqu'à la création de l'Université d'Abidjan en 1965, l'Université de Dakar était la seule institution d'enseignement supérieur existante pour l'ensemble des pays de l'Afrique de l'Ouest. Sa capacité d'absorption ne pouvait cependant pas suffir devant la forte demande pour l'enseignement supérieur qui a suivi l'accession à l'indépendance des pays de cette région au début des années 60. Donc, avant que les divers pays aient créé leurs propres universités, la seule possibilité de former des cadres pour ces pays était de les envoyer à l'étranger, particulièrement en France.

La deuxième motivation est d'ordre idéologique. Comme nous l'avons déjà indiqué, ces pays avaient adopté, dès les années 60, une stratégie de développement axée sur le rattrapage des conditions économiques des pays industrialisés leur servant de modèles. En supposant que ce rattrapage puisse être rendu possible par la reproduction de l'environnement économique de ces pays, la croyance était que la formation des cadres africains dans ces mêmes pays faciliterait le transfert vers les pays d'Afrique de la technologie et des valeurs nécessaires à la croissance du développement.

Le programme nigérian de formation de cadres techniques moyens, au Canada et aux Etats-Unis, est un bon exemple de cette stratégie. Pour se doter des cadres jugés nécessaires à son programme d'industrialisation, le Nigéria s'est engagé dans un programme exptrêmement coûteux de formation tous azimuts des cadres intermédiaires dans les collèges techniques, au Canada et aux Etats-Unis.

La troisième motivation consiste en des préoccupations d'ordres bureaucratique et politique. Dans certains cas, les personnes ont été envoyées à l'étranger, non pas en réponse à des besoins en main-d'oeuvre, mais seulement pour se débarasser d'éléments jugés momentanément encombrants, pour des raisons administratives ou politiques.

Il y a également lieu de noter que les pays africains ont fait face à une demande sociale importante pour l'enseignement supérieur. Dans l'impossibilité de satisfaire à cette demande localement, ces pays ont eu recours aux programmes d'études à l'étranger. Rappelons qu'à partir des années 60, la plupart des Etats africains avaient adopté une politique visant à placer tous les finissants du niveau secondaire dans des établissements d'enseignement supérieur.

1.1.2 Les "push factors" et les décisions privées

Les principales motivations personnelles poussant les individus à étudier à l'étranger sont d'une part l'inexistence dans les pays africains de certains domaines d'étude spécifiques et d'autre part la rigueur de la sélection appliquée par les systèmes d'enseignement africains.

Malgré les efforts importants consacrés par ces pays à l'expansion de l'enseignement supérieur, celui-ci n'a pu accueillir jusqu'à maintenant qu'un faible nombre de finissants du niveau secondaire; on estime que seulement 2% des jeunes du groupe d'âge universitaire sont

en mesure de trouver des places au niveau de l'enseignement supérieur.

L'insuffisance de la capacité locale d'accueil signifie donc que bon nombre de ceux qui désirent poursuivre des études de niveau supérieur ne peuvent le faire que s'ils ont la chance de trouver des places en dehors de leur pays.

Par ailleurs, les systèmes d'éducation africains sont fortement sélectifs. Même quand la capacité d'accueil permet la promotion d'un nombre important d'élèves, la tradition qui veut que la qualité de l'enseignement se mesure par le taux d'échecs, rend les systèmes d'enseignements africains sélectifs au point que la majorité des élèves ou des étudiants est éjectée de ces systèmes dès la première année. Au niveau universitaire par exemple, seulement un tiers de ceux qui sont admis peuvent poursuivre au-delà de la première année. Ceux qui sont éjectés mais qui se considèrent aptes à réussir des études supérieures continuent ainsi à chercher des institutions qui les acceptent, d'abord dans leur propre pays, et ensuite dans les pays étrangers.

Un autre facteur qui pousse les jeunes des pays africains vers l'étranger est la politique d'équilibre régional de la répartition des places au niveau supérieur. Beaucoup de pays ont instauré des systèmes de quotas selon lesquels les places à l'université et dans d'autres institutions d'enseignement supérieur sont allouées en fonction du poids des régions d'origine des étudiants, par rapport à la population totale, et des différences du taux de scolarisation entre ces régions. Une discrimination positive est faite en faveur des étudiants provenant des régions à faibles taux de scolarisation. En conséquence, beaucoup de jeunes qui ne peuvent pas être admis à l'enseignement supérieur à cause de cette politique s'efforçent de trouver des places à l'étranger.

La perception que l'instruction à l'étranger est d'une meilleure qualité est également un des facteurs incitateurs. Dans la mesure où l'expansion de l'enseignement s'est faite sans tenir compte de l'aspect qualitatif, il est sans conteste établi que la qualité de l'instruction

a baissé dans certaines institutions d'enseignement supérieur en Afrique. Cette qualité, mesurée en fonction de la situation dans les institutions étrangères, a baissé parce que le développement de l'enseignement supérieur s'est fait de manière désordonnée. A cet effet Rao (F. Champion-Ward) écrit:

> "... (the) universities in the developing contries have been found by pratically all informed observers to be dysfonctional and disoriented as educational institutions in lower levels. Many of the problems basic to primary and secondary education recur in more or less aggravated form in universities: annual increases in the order of percent in student ratios, rising costs, declining pupilteacher ratios, deficient facilities, unappropriate curricula, administrative inertia, and even more serious problems of unemployment or malemployment for university graduates."

Adisenshiah (1970) présente ce sombre tableau de façon encore plus explicite:

> "... the current university situation in the underdeveloped countries can only be described as bleak. The prevailing syndrome of wastage, drop outs, inefficiencies, repetitions, uninspired teaching, prescription of pre-digested and erroneous `bazzar notes' as texts, over-crowded research classrooms, lack of time of reflection and research, examination systems, - all these inhibit thought and act as superficial classification machines. Add to this the lack of relation between employment opportunities and development demand for skills on one hand, and the streams and specialization offered in the colleges and universities on the other. Crown it with the moral confusion and material corruption creeping into the university administrations and staff life, the atmosphere of terrible boredom and shiftless reality, and one then sees the whole sad picture."

Dans ce contexte, ceux qui le peuvent échappent à ce système, même s'ils sont en mesure d'y avoir une place. D'ailleurs, rares sont les responsables africains qui laissent leurs enfants étudier dans ce système.

Enfin, les problèmes d'ordres politique et économique incitent également les jeunes à aller étudier à l'étranger (Domrese, 1970; Myers, 1972).

Les problèmes politiques d'une part jouent dans la mesure où certains pays qui ont connu des guerres civiles ou des désordres politiques ont favorisé l'adoption de mesures discriminatoires à l'endroit des personnes venant de régions particulières. Souvent, ces personnes ne peuvent accéder à l'enseignement supérieur que si elles quittent leur pays. Et même quand ces problèmes politiques ne constituent pas nécessairement une menace pour les personnes en question, ils sont souvent utilisés comme justification à leur déplacement.

La situation économique d'autre part a poussé beaucoup de jeunes à se rendre à l'étranger à la recherche de meilleures conditions économiques, avec la conviction que l'instruction permet l'accès à de meilleurs emplois et que la formation à l'étranger maximise les chances d'obtenir ces emplois.

1.1.3 Les "pull factors" et les décisions publiques

Selon Rao (1979), les politiques d'immigration de certains pays industrialisés seraient parmi les facteurs attirant les individus à l'étranger même s'ils ont la possibilité de faire leurs études dans leur propre pays. Les pays du `nouveau monde', qui disposent d'importantes ressources naturelles et qui, pendant longtemps, ont eu besoin d'accroître leur population afin de disposer de la main-d'oeuvre nécessaire à leur développement, ont adopté des politiques d'immigration favorables à la venue de cadres spécialisés. Le Canada par exemple, jusqu'aux années 70, a instauré des politiques incitant ces cadres à y émigrer, son propre système de formation n'étant pas en mesure de produire des cadres techniques en nombre suffisant. A cause de cette situation, due en partie au contingentement imposé dans

certains domaines (par exemple en médecine) par les corporations professionnelles, les pays étrangers sont devenus un source importante de la main-d'oeuvre spécialisée du Canada.

Par ailleurs, beaucoup de pays industrialisés créent une demande pour les programmes d'études à l'étranger par le biais des projets économiques et commerciaux qu'ils ont implantés dans les pays en voie de développement. On sait que l'idéologie du développement par rattrapage, qui est le fondement de la politique économique et sociale de la plupart des pays en voie de développement, s'articule dans des politiques de libéralisme économique, basées sur l'attraction des capitaux étrangers. Ces capitaux requièrent la présence, dans les pays africains, de cadres dûments dévoués aux objectifs privés et publics des pays investisseurs. C'est donc dans le but de former ce type de cadre que les pays investisseurs offrent leurs bourses. En retour, les pays bénéficiaires y trouvent aussi un avantage.

1.1.4 Les "pull factors" et les décisions privées

En tête des facteurs qui attirent les jeunes africains à l'étranger sont les perceptions de supériorité et de prestige associés aux institutions étrangères de formation. Le mythe émanant des universités d'élite comme la Sorbonne ou Harvard, amène ces jeunes à évaluer leurs chances de réussite sociale et professionnelle par l'acquisition d'une formation dans de telles institutions. Même ceux qui ont la possibilité de faire leurs études dans les pays d'origine rêvent de fréquenter ces institutions.

L'attrait des programmes d'études à l'étranger découle donc, en partie, des images que l'on se fait de la qualité de la formation à l'étranger et ces images sont renforcées par le modèle de développement projeté par ces pays.

Ces images sont aussi renforcées par les rôles joués dans les pays africains par ceux qui ont étudié à l'étranger. On sait que plusieurs

des cadres qui occupent des emplois prestigieux dans ces pays ont étudié à l'étranger. On suppose donc que l'accès à ces emplois est facilité par le fait d'avoir été dans ces institutions.

Il n'y a pas de doute que les études à l'étranger favorisent l'accès à de tels emplois. Comme nous l'avons vu plus haut, les programmes de formation à l'étranger constituent, pour les pays donateurs, des mécanismes permettant de disposer des cadres fidèles à leurs objectifs et aux valeurs qui les sous-tendent. En conséquence, les individus formés dans ces pays ont priorité sur les emplois offerts par les entreprises venant de ces mêmes pays.

La perception avantageuse que l'on a des études à l'étranger est aussi due aux bénéfices immédiats qu'on en retire. Ceux qui ont étudié à l'étranger reviennent matériellement bien équipés, souvent avec des biens que la plupart des cadres de la Fonction publique ne peuvent se procurer avec leur maigre salaire. L'attraction de l'étranger pourrait donc être conditionnée par la recherche d'avantages matériels immédiats.

Dans certains cas, cette perception reflète la réalité. on sait que même à l'intérieur des pays, l'occupation d'étudiant peut être payante. Les avantages accordés aux étudiants, sous forme de bourses, de tickets de restauration et de gratuité d'une multitude de services sont plus importants que ceux accordés aux travailleurs. Même si la situation varie d'un pays à l'autre, cette tendance est générale. En Afrique de l'Ouest, la bourse publique allouée aux étudiants universitaires varie de 21,000 à 50,000 francs. Les bourses privées vont jusqu'à 75,000 francs. Si on tient compte de nombreux autres avantages accordés aux étudiants, ces taux correspondent et, dans certains cas, dépassent les salaires auxquels peuvent prétendre les travailleurs. Les estimations faites au Togo, où le montant de la bourse est de 21,000 francs, suggèrent qu'en tenant compte des autres services qui leur sont accordés, une bourse d'environ 7,000 francs suffirait aux étudiants vivant à Lomé. Selon les autorités togolaises,

la différence entre le minimum vital et la bourse reçue sert à financer les dépenses de familles. La bourse est donc, dans ce cas, essentiellement un salaire.

La même situation prévaut pour les .étudiants qui font leurs études à l'étranger; qu'ils reçoivent leur bourse d'études de source nationale ou étrangère, le montant reçu est en général supérieur à celui offert à leurs collègues inscrits dans les institutions nationales. Souvent, le montant est également supérieur à la bourse ou au prêt moyen accordé aux étudiants dans les pays d'accueil.

Le Tableau 1 montre l'éventail des bourses accordées aux étudiants étrangers dans certains pays donateurs. La liste n'est pas exhaustive; elle montre cependant que les montants des bourses offertes aux étudiants étrangers pourraient constituer une incitation aux études à l'étranger dans les cas où il y a une différence majeure entre les salaires au pays et la bourse offerte

Tableau 1. Taux de bourses accordées aux étudiants étrangers dans certains pays d'acceuil.

Pays donateurs	Montant	Pays donateurs	Montant
Chine	100 $	Finlande	513 $
Hongrie	100	Norvège	816
Hollande	734	Danemark	786
Mexique	60-70	Portugal	328
France	424	Suisse	1,100
Yougoslavie	28	Belgique	636
Allemagne	717-1,053	Espagne	507
Autriche	525	Inde	52
Nouvelle Zélande	293	Sri Lanka	97
Royaume Uni	714	Québec	650

Source: Bourses d'études, de recherche et de perfectionnement, Université Laval, 1977.

pendant les études. Rappelons que ces montants de bourses n'incluent qu'une partie des avantages auxquels ces étudiants ont droit. Beaucoup de programmes de bourses donnent droit à de nombreux autres avantages, notamment les frais d'installation, les frais d'équipement et les frais de transport. Par ailleurs, les montants fournis pour chaque pays ne sont qu'indicatifs. La plupart des pays ont une variété de programmes de bourses qui comportent différents types d'avantages. Au Canada, le CRDI et l'ACDI offrent par exemple des programmes de bourses à l'intention de jeunes professionnels dont les allocations correspondent plus ou moins au salaire perçu par leurs collègues canadiens de même niveau.

Pour apprécier l'importance relative du montant de bourse perçu pendant les études, il y a lieu de noter que le salaire moyen d'un jeune universitaire commençant sa carrière professionnelle en Afrique est d'environ 300 dolars.

Enfin, parmi la multitude d'autres facteurs qui peuvent attirer les étudiants africains à l'étranger, il y a l'inconnu et le fantasme. A travers les âges, les individus se sont déplacés à cause de l'attraction de ce qui est différent et du prestige qui y est associé. Les Africains n'échappent certainement pas au goût de l'aventure.

1.2 Les programmes d'études à l'étranger et les politiques de ressources humaines.

L'examen des raisons motivant les individus et les gouvernements à participer aux programmes d'études à l'étranger permet de cerner l'orientation des politiques africaines vis-à-vis de ces programmes. On doit cependant se demander si les décisions d'y participer s'insèrent dans des plans de développement des ressources humaines à l'intérieur des pays concernés.

Les bases des programmes africains de développement des ressources humaines ont leurs origines dans le plan d'Addis Abbeba de 1961. Ce plan visait à accroître sensiblement les taux d'inscription à tous les

niveaux des systèmes scolaires. La préoccupation des pays africains était donc centrée sur le développement quantitatif des systèmes d'enseignement.

La situation a évolué au cours des années. Les systèmes d'enseignement africains sont en grande partie inefficaces par rapport à leurs systèmes économiques et sociaux, ce qui a amené les pays africains à réorienter leurs préoccupations. Ainsi, depuis le début des années 70, l'intérêt n'est plus limité au développement quantitatif, car on s'est également intéressé à la nécessité d'établir un lien entre l'école et le cadre de référence socio-économique des personnes formées. En effet, l'avènement et la persistance du chômage des cadres instruits a donné lieu à un questionnement sur la pertinence de l'expérience scolaire à laquelle sont soumis les jeunes, par rapport aux besoins de leur milieu. C'est ainsi que des tentatives de réformes ont eu lieu dans de nombreux pays.

Plus récemment, les pays africains ont résolu, lors de la conférence des ministres de l'éducation tenue à Harare en 1982, d'encourager l'introduction du travail productif à l'école "comme moyen de lier plus concrètement les connaissances théoriques aux activités pratiques", et ce, dans le but "... de maintenir les élèves et les étudiants en contact direct avec les réalités socio-professionnelles du milieu où ils vivent".

L'évidence que le manque d'information limite sévèrement la formulation de nouvelles politiques scolaires et leur application, a amené les ministres participant à cette conférence à attribuer à l'enseignement supérieur un rôle nouveau, celui de régisseur pour l'ensemble du système. Ils ont réorienté cet enseignement en produisant les analyses nécessaires à son bon fonctionnement:

> "L'enseignement supérieur en général a un rôle de premier plan à jouer dans le développement des Etats africains, notamment, l'Université qui est à la fois une structure irremplaçable de recherche et de formation dans tous les domaines. L'Université, en effet, fait partie intégrante du

> système éducatif national et à ce titre, aucune question relative à l'éducation, quel que soit le niveau concerné, ne doit la laisser indifférente. La formation d'un personnel approprié, hautement qualifié, et l'accroissement du niveau de connaissances scientifiques et techniques reposent essentiellement sur l'action de l'Université (UNESCO no. 50, 1985).

On insiste, dans ce même document, sur la nécessité "de promouvoir un développement endogène de la science et de la technique..." On y déclare:

> "... il nous semble nécessaire de promouvoir une politique plus affirmée d'auto-suffisance inter-africaine par l'utilisation de facilités et de personnels issus de toute la région, notamment par des échanges d'étudiants, de chercheurs, d'experts, etc., ce qui serait sans aucun doute un facteur du renforcement de l'unité africaine. Conjuguée avec la coopération internationale, cette démarche concourrait à promouvoir la paix et la compréhension internationales tout en palliant les insuffisances que l'on constate dans l'enseignement supérieur en Afrique, en particulier dans les domaines de hautes spécialisations ainsi que dans les sciences et les techniques de pointe".

On voit dans ces déclarations d'intention la reconnaissance de l'importance des échanges pour le développement des ressources humaines en Afrique.

Ceci dit, nous ne sommes pas convaincu que ces énoncés généraux ont donné lieu à des politiques nouvelles dans les pays africains. Les systèmes d'éducation s'étant fortement bureaucratisés, leur développement s'est généralement "routinisé". Plutôt que de servir de source d'innovation et de renouvellement, ces systèmes se contentent de réagir à des phénomènes conjoncturels comme le chômage, à la demande sociale née des illusions inhérentes à l'école, quant à sa capacité de propulser ceux qui la fréquentent vers de meilleures situations, et aux nombreuses expérimentations introduites par des maisons de consultations et des agences internationales.

On voit que dans l'ensemble, les systèmes d'éducation africains se sont développés sans direction précise et sans politique cohérente de développement des ressources humaines.

Dans ce contexte, les programmes d'études à l'étranger se sont également développés sans planification. Au départ, cette absence de planification était due à deux facteurs: l'ampleur des besoins et la diversité des pays et des organismes internationaux offrant des bourses d'études. En effet, la pénurie de cadres dans les pays africains au début des années 60 rendait difficile l'établissement des priorités. La croyance était qu'il fallait produire tous les types de main-d'oeuvre et que, dans ces conditions, la planification n'était pas nécessaire.

La planification était également rendue difficile par la multitude des intervenants internationaux. Les intérêts géo-politiques dominant les décisions d'octroi des aides et la politique dans les pays africains étant d'accepter toutes les aides sans questionnement, de telles interventions ne pouvaient être planifiées.

Dans ce contexte, les programmes d'études à l'étranger se sont développés de façon anarchique.

1.2.1 Cadre administratif régissant les programmes d'études à l'étranger

Nous avons indiqué qu'il est difficile de trouver les documents de travail ayant servi à l'élaboration des politiques éducatives en Afrique, à cause de la désorganisation des archives dans les ministères. De plus, les documents reproduits en exemplaires limités sont périodiquement emportés par les nombreux consultants et experts internationaux qui fréquentent les bureaux ministériels.

Schéma 1. Organigramme montrant le flux décisionnel en matière d'octroi des bourses.

Cependant, les documents organiques des ministères, particulièrement ceux qui concernent la législation scolaire, permettent de comprendre le fonctionnement des programmes d'études à l'étranger, au sein de l'appareil gouvernemental.

L'examen des organigrammes des ministères de l'éducation montre que pratiquement tous les pays africains disposent de bureaux de bourses. C'est dans ces bureaux que sont théoriquement formulés les énoncés des politiques concernant non seulement les études à l'étranger, mais aussi les bourses nationales. Le schéma 1 illustre les origines des bourses ainsi que le processus décisionnel menant leur octroi.

On voit dans ce schéma que le processus d'octroi des bourses d'études à l'étranger dépend de la provenance de ces bourses. Les bourses offertes par le gouvernement passent généralement par le ministère de l'éducation ou par celui du plan. Ces ministères transmettent les offres au bureau des bourses. Le statut de ce bureau varie d'un pays à l'autre. Dans certains pays, il fonctionne comme une entité autonome, soit au ministère de l'éducation, soit à celui du plan. Dans d'autres pays, il s'agit d'un

varie d'un pays à l'autre. Dans certains pays, il fonctionne comme une entité autonome, soit au ministère de l'éducation, soit à celui du plan. Dans d'autres pays, il s'agit d'un bureau dépendant directement de la présidence.

Quant aux bourses venant des organismes extérieurs, leur cheminement traditionnel de transmission est le ministère des affaires étrangères. Celui-ci les achemine aux ministères techniques concernés. Cependant, dans certains cas, les organismes extérieurs acheminent leurs offres directement aux ministères techniques concernés.

Quel que soit le cheminement, les ministères qui reçoivent les offres les transmettent théoriquement au bureau des bourses. Notons en passant qu'il s'agit ici seulement des bourses offertes par des institutions publiques. Les bourses privées passent directement aux bénéficiaires.

On voit donc que ce bureau de bourses joue un rôle de pivot dans la détermination des politiques relatives aux bourses d'études, dans les pays africains comme à l'extérieur. C'est à ce niveau que s'opère la sélection des candidats. Cependant, nous verrons plus loin que ce rôle est dilué par des interventions politiques dans le processus de sélection.

1.2.2. Les politiques relatives à la participation aux programmes d'études à l'étranger.

Qui participent aux programmes d'études à l'étranger? Sur la base de quels critères les choix sont-ils faits? Par qui les autorisations de sortie sont-elles accordées?

Au début des années 60, même ceux qui n'avaient pas les qualifications académiques nécessaires pour l'entrée aux différents cycles de formation pouvaient participer à ces programmes, la seule condition étant leur capacité de payer le séjour à l'étranger. La situation a cependant changé au cours des récentes années. La diminution des ressources financières consacrées à ces programmes, tant

du côté local que de la part des donateurs publics et privés, a donné lieu à un contrôle des départs des étudiants vers l'étranger. Les mesures suivantes ont été prises dans la plupart des pays:

- Envoi des étudiants à l'étranger seulement pour les domaines non-disponibles localement.
- Préférence donnée aux études de spécialisation.
- Equité dans la sélection des candidats.
- Envoi des étudiants seulement dans les pays où les études coûtent moins chères.
- Envoi des étudiants seulement dans les pays ayant des idéologies compatibles.
- Contrôle rigoureux des sorties.

a) Préférence donnée aux étudiants voulant s'inscrire dans des filières non-existantes dans les institutions nationales.

Initialement, cette mesure devait s'appliquer principalement aux demandeurs de bourses d'études publiques. Elle a cependant été généralisée à l'ensemble des personnes qui veulent poursuivre leurs études à l'étranger.

Etant donné la 'surproduction' de cadres dans le domaine des sciences sociales et humaines, les pays africains tendent à adopter des politiques de bourses favorisant les inscriptions dans les sciences exactes. Au Zaire par exemple, un taux préférentiel de bourses a été accordé en 1969 à des étudiants se dirigeant vers les sciences pures. Par contre, les étudiants inscrits en sciences humaines et sociales ne devaient recevoir, à partir de cette date, que deux tiers de la valeur de la bourse accordée à leurs confrères inscrits en sciences pures et en médecine.

Dans la plupart des pays, la politique était de limiter les bourses aux domaines d'études non disponibles localement ou aux

domaines pour lesquels le nombre de cadres déjà formés était insuffisant. Cette politique ne s'appliquait pas seulement aux boursiers d'Etat; elle visait aussi les boursiers privés.

Ces mesures n'ont cependant pas modifié l'orientation disciplinaire des étudiants de façon significative. C'est ce qu'illustrent les données fournies par l'Institut International de l'Education aux Etats-Unis (1983) (Tableau 2).

Tableau 2. Distribution des étudiants par domaines d'études de 1950 à 1981 aux Etats-Unis en pourcentage du total des étudiants.

Domaines	1950	1959	1969	1979	1981
Agriculture	11.0	0.5	4.7	6.4	5.6
Management	4.4	7.6	11.7	19.1	24.8
Education	7.6	8.0	6.3	5.7	6.4
Génie	14.9	13.7	16.0	19.8	16.5
Arts	2.1	4.1	3.1	3.4	3.4
Santé	10.5	9.2	6.4	5.6	6.0
Sc. humaines	8.6	8.5	6.3	3.9	3.6
Mathématiques	-	1.5	2.2	2.9	3.5
Sc. physiques	10.1	13.7	13.5	9.2	7.2
Sc. sociales	9.7	18.8	19.4	12.1	11.7
Autres	-	-	-	0.6	0.6
Non-ident.	-	4.6	5.0	5.3	3.5

Tableau tiré des données compilées dans, The foreign students in the United States, I.I.E., New York, 1983.

D'après ces données, à l'exception de l'agriculture dont la part a baissé de 11 à 5.6% des effectifs totaux entre 1950 et 1981, et de l'administration où il y a eu un accroissement de 4.4 à 24.8% de ces effectifs, pour l'ensemble des autres domaines, il n'y a pas eu de changements majeurs. Ceci veut dire que même si le nombre des inscrits a augmenté, la proportion dans les différents domaines n'a pas

l'administration où il y a eu un accroissement de 4.4 à 24.8% de ces effectifs, pour l'ensemble des autres domaines, il n'y a pas eu de

changements majeurs. Ceci veut dire que même si le nombre des inscrits a augmenté, la proportion dans les différents domaines n'a pas significativement changé, exception faite de l'agriculture et du management.

On retrouve la même situation chez les boursiers financés par le Fonds Européen de Développement. Le tableau 3 montre que les disciplines attirant le plus grand nombre de candidats depuis que cet organisme a commencé à attribuer des bourses aux Africains, sont, dans l'ordre: économie (29%); ingénierie ((20%): agriculture (17%) et

Tableau 3. Nombre de bourses financées par le FED, par discipline (en %).

Disciplines	FEDI	FEDII	FEDIII	FEDIV	Total
Etudes générales	.	.	.	.	.
Lettres	1	.	.	1	1
Education	2	3	6	21	14
Beaux Arts	2	2	1	1	1
Administration	3	1	1	4	3
Sciences sociales	5	1	1	4	3
Economie	33	44	27	25	29
Sciences	1	4	4	7	6
Ingénieur	30	21	26	17	20
Médecine	10	6	10	4	5
Agriculture	13	18	24	15	17
Autres	.	.	.	1	1
Total des boursiers	1,610	5,762	5,595	20,533	33,500

Source: Fonds Européen de Développement, Enseignement-Formation Bilan 1958-1980, Commission des communautés européennes, Bruxelles: 1982.

éducation (14%). La répartition par discipline d'inscription des boursiers indiquée dans ce tableau montre que les disciplines où la concentration des étudiants africains est la plus importante sont à peu près les mêmes que celles indiquées dans les données américaines présentées ci-dessus. La majorité des étudiants vont en sciences sociales et humaines.

b) Préférences données aux études de spécialisation

Les politiques restrictives vis-à-vis des études à l'étranger touchent aussi les niveaux d'études. Nous avons dit plus haut qu'au cours des années 60, tous ceux qui désiraient aller à l'étranger pouvaient le faire, quels que soient leur niveau et leurs qualifications académiques. Dans beaucoup de pays, il y avait autant d'étudiants à l'étranger au niveau universitaire qu'il y en avait aux niveaux primaire et secondaire. Les données du FED (1982) montrent la distribution suivante de ses boursiers africains entre 1958 et 1980: secondaire (61%), supérieur (37%) et postsupérieur (2%).

Le tableau 4 montre que la répartition des bourses en termes de niveaux d'inscription pendant la période couverte par le programme de

Tableau 4. Répartition des bourses financées par le FED, par niveau de formation.

(en %)

Niveau	FEDI	FEDII	FEDIII	FEDIV	Total
Secondaire	57	59	49	66	61
Supérieur	41	38	48	33	37
Post-supérieur	2	3	3	1	2

Source: Fonds Européen de Développement, Enseignement-Formation, Commission des communautés européennes, Bruxelles: 1982.

bourse du FED n'a pas significativement changé. La majorité des boursiers étaient au niveau secondaire pendant toute cette période.

Ces données du FED divergent de celles des pays Nord- américains. Dans ces pays, la tendance est qu'il y a de moins en moins d'étudiants africains de niveaux primaire et secondaire qui y poursuivent leurs études. Même au niveau supérieur, les étudiants africains se retrouvent de plus en plus dans des études de niveau post-

universitaire, à la maîtrise et au doctorat ou dans des études spécialisées.

La différence entre ces deux situations tient probablement au fait que les conditions d'octroi sont plus souples pour les bourses du FED que pour les bourses publiques d'origine nord-américaine. Les conditions d'octroi des bourses du FED donnent plus de liberté aux pays bénéficiaires dans la sélection des candidats. En conséquence, le niveau des boursiers est déterminé selon les perceptions et les besoins des autorités locales.

c) Principes d'équité dans la sélection des candidats

En principe, le processus de sélection tient compte du principe d'équité dans tous les pays. Ainsi, le contexte socio-économique d'origine des postulants est un des facteurs déterminants de leur sélection. Théoriquement, à qualification académique égale, les enfants issus de parents à faibles revenus ont priorité.

A cet effet, le processus de sélection prévoit des mécanismes garantissant l'application de ce principe d'équité. Non seulement les postulants de certains pays comme le Togo et la Côte d'Ivoire doivent fournir des informations sur leur position socio-économique, mais les autorités municipales sont aussi tenues d'autentifier les déclarations faites par les postulants.

Ces restrictions, malgré le principe d'équité et à cause de la manipulation des données à toutes les étapes du processus de décision, touchent plus ceux qui viennent des milieux défavorisés. En effet, ce sont les décideurs qui reçoivent en premier les informations sur l'existence de ces bourses et, en général, ces informations ne circulent que si eux-mêmes ne sont pas intéressés à les utiliser. En conséquence, on trouve encore dans les programmes d'études à l'étranger beaucoup de jeunes d'âge primaire, secondaire et universitaire, inscrits dans des disciplines non prioritaires pour leur pays

d'origine. Ces jeunes proviennent presqu'exclusivement de milieux favorisés, surtout de la classe politique et de l'élite bureaucratique.

d) Préférence donnée aux pays où les coûts des études sont moins élevés.

L'accroissement des coûts des études à l'étranger a amené les pays africains à devenir plus sélectifs dans le choix du pays où les étudiants sont envoyés, d'autant plus que les frais sont assumés localement. En général, le continent nord-américain et, dans une certaine mesure, la Grande-Bretagne, sont de plus en plus évités, car les frais de scolarité imposés aux étudiants étrangers y ont sensiblement augmenté.

Même dans les cas où les coûts sont pris en charge, les pays africains semblent préférer de plus en plus que les pays donateurs leur donnent la liberté de choix du pays où ils enverront les candidats. Puisque leur objectif est de disposer d'un plus grand nombre de personnes hautement qualifiées, les pays africains préfèrent envoyer le plus grand nombre possible d'étudiants en formation que de ne consacrer les ressources qu'à un petit nombre, en particulier quand ces ressources consistent en des prêts remboursables.

e) Priorité aux pays ayant une idéologie compatible avec celle des pays bénéficiaires de la formation

Comme nous le verrons dans la deuxième partie de cet essai, les programmes d'études à l'étranger sont en général des prolongements de la politique extérieure des pays donateurs. Même lorsque ces programmes sont mis sur pied par des organismes internationaux, ils reflètent souvent les courants idéologiques des pays qui subventionnent ces organismes.

C'est donc la reconnaissance du caractère politique de ces

programmes qui incite les pays africains à envoyer leurs étudiants dans les pays dont les courants idéologiques correspondent à leurs objectifs. La croyance que l'éducation et la formation peuvent exercer des influences contraires à leurs intérêts sur les étudiants à l'étranger, a amené certains pays à préférer comme cadre d'études, des pays dont le modèle de changement est compatible avec le leur. Ainsi, les pays à orientation socialiste tels que le Mali, la Guinée et la Tanzanie ont eu tendance au cours des années 60, à envoyer leurs étudiants surtout dans les pays socialistes, alors que les pays à orientation capitaliste tels que le Zaïre, la Côte d'Ivoire et le Nigeria les ont envoyé surtout dans les pays du bloc occidental. Dans un cas comme dans l'autre, les étudiants qui se sont aventurés dans des pays dont l'idéologie est contraire à celle de leur pays d'origine, ont eu au retour des problèmes de réinsertion. Par exemple, les Zaïrois qui ont fait leurs études dans les pays du bloc socialiste ont dû, pendant les années 60, passer par la Belgique pour valider leurs diplômes. Ce même problème s'est posé, à un moindre degré, pour ceux qui ont étudié dans des pays occidentaux différents des anciennes métropoles. Les étudiants zaïrois qui ont fait leurs études aux Etats-Unis ont eu des difficultés à faire reconnaître leurs diplômes comme équivalents aux niveaux comparables dans le système belge en vigueur au Zaïre. La différence avec ceux qui avaient fait leurs études dans les pays de l'est c'est que les représentants des intérêts américains au Zaïre: l'Ambassade et les multinationales, étaient en mesure de faire des pressions politiques auprès des autorités zaïroises pour faire accepter les études faites dans leur pays.

f) Contrôle rigoureux des sorties

Pour s'assurer que les étudiants qui sortent des pays africains choisissent des domaines d'études correspondant aux besoins de leur pays, un système rigoureux de contrôle des sorties a été institué dans

tous les pays. Ce système constiste en une série de barrières administratives, érigées de telle façon que seuls les plus persistants réussissent à les surmonter.

En plus de la nécessité de disposer d'un passeport, les étudiants désirant se rendre à l'étranger doivent recevoir des autorisations à différents niveaux des structures administratives et politiques. Les étapes qui doivent être accomplies sont les suivantes:

a) Vérification par les services de sécurité de l'éligibilité des candidats.

b) Demande de passeport au ministère des affaires étrangères.

c) Autorisation de visa aux ambassades délivrée soit par le ministère des affaires étrangères, soit par les services de sécurité.

d) Demande de visas dans les ambassades

e) Autorisation de sortie souvent délivrée par les services de sécurité ou de la présidence.

Ces différentes étapes impliquent le paiement de frais relativement substantiels. A titre d'exemple, les étudiants du Zaïre qui désirent se rendre aux Etats-Unis doivent payer environ 80 dollars US pour leur passeport, 60 dollars pour le visa américain et plus de 3000 dolars pour le billet aller-retour. Même en supposant un salaire mensuel de 6,000 zaïres, ce qui correspondrait à environ 200 dollars, il est évident que ces seuls frais constituent déjà une barrière pour ceux qui désirent aller étudier à l'étranger.

De plus, les postulants sont souvent assujettis à d'interminables et humiliantes entrevues par les agents d'immigration des pays d'accueil et ce, parce que leurs intentions sont souvent mises en cause. En effet, dans beaucoup de consulats, la demande de visa par un étudiant est perçue comme une demande détournée d'immigration. La situation s'est aggravée au cours des dernières années à cause du

nombre important de personnes admises dans les pays d'accueil, avec des visas d'étudiant ou de visiteur, qui se sont par la suite déclarées réfugiés politiques.

Pour ceux qui bénéficient de bourses d'études, la procédure de sélection est comparable dans la plupart des pays. Qu'ils s'agisse de bourses publiques d'origine extérieure ou d'origine nationale, la sélection des boursiers est faite dans le cadre des commissions ou des bureaux de bourses dont nous avons parlé plus haut.

Comme le processus de sélection de ces boursiers tient compte d'une multitude de facteurs, le bureau ou la commission des bourses ne fait que des recommandations. Le pouvoir réel de décision réside dans les mains des autorités politiques.

Donc, même si un individu est sélectionné par le bureau des bourses, l'obtention d'une bourse exige qu'il soit "connecté", c'est-à-dire qu'il ait des parents ou des amis en lieux sûrs ou, à défaut, qu'il ait suffisamment d'argent, car ces décisions peuvent être "achetées". On a vu dans certains pays des changements de noms sur les listes de boursiers déjà approuvées,.

Lorsque les étudiants arrivent à l'étranger, ils sont supposés être suivis et encadrés par l'ambassade de leur pays d'origine, à laquelle ils sont appelés à transmettre périodiquement leurs résultats scolaires. Les ambassades sont en principe supposées veiller à ce que les étudiants se conforment aux objectifs pour lesquels ils ont été autorisés à sortir de leurs pays. En encadrant ces étudiants, les ambassades sont supposées s'assurer que leur formation demeure conforme aux besoins de leur pays en ressources humaines et qu'ils ne prolongent pas indûment leur séjour d'études à l'étranger.

1.3 Obligations des étudiants vis-à-vis des "financeurs"

Etant donné le principe de la gratuité relative de l'enseignement supérieur, adopté dans les pays africains, les étudiants bénéficiant de

bourses à l'étranger n'ont pas d'obligations financières vis-à-vis des donateurs, qu'ils soient nationaux ou étrangers. La seule exigence manifeste est celle de travailler au sein de l'administration publique à la fin de leurs études. Le nombre d'années de service obligatoire requis varie d'un pays à l'autre et peut aller jusqu'à dix ans.

Cependant, devant les difficultés de trésorerie auxquelles ont à faire face la plupart des pays africains et la saturation des emplois dans la Fonction publique, ce principe de service obligatoire tend à être abandonné dans la plupart des pays. Les étudiants bénéficiant de bourses à l'étranger n'ont donc plus d'obligations vis-à-vis de l'Etat. Ils sont encouragés à chercher eux-mêmes leur emploi. Ce fait est souvent évoqué par les étudiants comme une raison du non-retour dans leur pays car, même quand des emplois sont disponibles, ils ne sont pas aussi prestigieux que ceux auxquels ont eu droit leurs aînés.

2. Les politiques des pays donateurs concernant les études à l'étranger

Comme nous l'avons dit précédemment, pour faire face à la pénurie des ressources humaines qu'ils ont connue lors de l'accession à l'indépendance, les pays africains ont dû investir des sommes considérables dans leurs systèmes d'éducation et de formation. Certains pays ont consacré jusqu'à la moitié de leurs budgets à cette fin (Diambomba, 1987).

En effet, il a été reconnu à la conférence des ministres africains de l'éducation d'Addis Abeba en 1961 que ces pays n'avaient pas les ressources nécessaires pour la réalisation du plan qui avait été élaboré et qu'en conséquence, il fallait des apports extérieurs importants. Cette conclusion a été réaffirmée à la conférence de Nairobi de 1968

> "...whatever steps may be taken by African governments to make greater resources available to education, it is clear

> that the desired objectives and targets will not be met unless increased external resources are available".

Dans une déclaration faite à la 49e session du Conseil économique et social, le Directeur général de l'UNESCO insista également sur l'importance de l'aide internationale à l'éducation (Phillips, 1976). Il déclara:

> "External aid should, of course, provide the existing systems with additional means, which in some cases are indispensable. This is true, for instance, for the building up of the economic and social infrastructure or again for providing pioneering sectors with equipped and trained staff ..."

Rares sont donc les budgets de l'éducation en Afrique dont l'assistance extérieure ne constitue pas un volet important. La baisse des ressources disponibles à l'éducation et l'accroissement constant de la demande pour l'éducation font que les pays africains n'ont de ressources que pour le paiement des enseignants et du personnel administratif. Même à ce niveau, les moyens disponibles sont maigres; le personnel du système d'éducation est souvent le moins rémunéré parmi les employés du secteur public.

C'est donc grâce à l'aide extérieure que les pays africains ont pu accroître la capacité de leurs systèmes d'enseignement. En Afrique de l'Ouest, c'est avec cette aide que la presque totalité des investissements dans les infrastructures scolaires a été financée et ce, à tous les niveaux. A cet effet, Eicher (1984), examinant le problème du financement de l'éducation en Afrique sub-saharienne depuis l'indépendance, écrit:

> "... the bulk of investment in educational facilities was paid by foreign aid in five of the sixteen countries concerned, and it is known that this same source represented a sizeable parts of total investment in most other countries. Foreign aid also contributed a large part of recurrent expenditures at the university level in several countries. The proportion of the foreign teaching staff, usually "loaned" under technical assistance schemes, is also impressive. It was approximately 50% in the second cycle of

> general education in most countries, higher in technical. Education, and still higher in higher education (in which it almost reached 100% in two countries."

Et l'Association des universités et collèges du Canada (1986) ajoute:

> "... le premier but de l'aide consiste à améliorer la vie des populations les plus démunies dans les pays les plus pauvres. Il ne s'agit pas de vendre de produits et des services canadiens, de réaliser des bénéfices ou d'améliorer l'enseignement et la recherche au Canada; si toutes choses ou certaines d'entre elles arrivent en même temps qu'une amélioration de la vie des populations les plus démunies dans les pays les plus pauvres, tant mieux."

C'est ce même souci que l'on retrouve dans le `Mutual Education and Cultural Exchange Act', passé au Congrès américain en 1961. On déclare dans cette loi que le but des échanges d'étudiants entre les Etats-Unis et les autres pays est:

> "to strengthen the ties which unite us with other nations by demonstrating the educational and cultural interests, developments and achievements of the United States and other nations, and the contributions being toward a peaceful and more fruitful life for people throughout the world; to promote international cooperation for educational and cultural advancement; and thus to assist in the development of friendly, sympathetic and peaceful relations between the United States and other countries of the world."

Donc, ajoute l'ACDI (1987):

> "En consacrant davantage de ressources à la formation et à l'éducation, au Canada et à l'étranger, le gouvernement entend contribuer à l'enrichissement des connaissances et des compétences nécessaires au développement social et technique. Les programmes dans ce domaine viendront appuyer les priorités économiques et industrielles nationales, renforcer les systèmes d'éducation, élargir les compétences en gestion et améliorer la prestation des services sociaux."

Nombreux sont cependant les observateurs qui voient l'aide en général et l'aide en éducation en particulier comme une entreprise mercantiliste. D'après ces observateurs, l'aide serait accordée principalement dans le but de développer des marchés ou de maintenir des intérêts géopolitiques. Ceci transparaît même dans les documents officiels. Par exemple, Pompidou déclarait en 1964 (Labrousse, 1971):

> "de la Coopération dépendent en grande parte, sans aucun doute, la prospérité, le rayonnement et l'avenir de la France... Le fait nucléaire mis à part, il n'est pas d'événement plus grave pour l'humanité moderne que le fossé creusé par la révolution industrielle entre les pays développés et les autres ..."

En contrepartie à l'aide reçue de la France, dans les accords signés avec chacun de ces pays:

> "on retrouve les mêmes principes, le même esprit et quelquefois les mêmes formules. Dans le domaine économique, financier, commercial et monétaire, ainsi que dans celui de l'assistance technique en personnel tous les accords contiennent l'engagement de la France d'aider les Etats, ceux-ci s'engagent en contrepartie à adhérer à la zone Franc. Dans le domaine politique et militaire, les Etats promettent de coordonner leurs vues avec celles de la France et de se consulter fréquemment pour harmoniser les positions sur les grands thèmes de la politique étrangère, - en fait, les Etats ont prouvé la valeur de leur engagement en votant à plusieurs reprises avec la France dans les organisations internationales."

La dimension mercantiliste et géopolitique est aussi présente dans les politiques canadiennes d'aide à l'éducation. On lit dans un document d'orientation de ces politiques:

> "Le fait de se montrer disposé à négocier une entente de gouvernement à gouvernement dans un secteur aussi important aux yeux des pays en développement que l'éducation permet

parfois aux pays d'accueil d'acquérir une influence précieuse dans d,autres secteurs de la relation bilatérale.

"Nombre des étudiants les plus intelligents et les plus entreprenants des pays en développement cherchent à acquérir une formation à l'étranger. Rentrés chez eux, ils gravissent rapidement les échelons dans les milieux gouvernementaux ou commerciaux et deviennent des membres influents de l'élite de leur pays. Les avantages à long terme que représente pour le Canada le fait d'accueilir ces étudiants et de leur inculquer une connaissance du Canada, de ses institutions, de la situation et de ses politiques sont jugés précieux, quoique difficilement quantifiables".

On affirme d'ailleurs dans ce même document que, plutôt qu'un poids financier, les étudiants étrangers peuvent être une source importante de revenus pour le Canada:

"L'accueil d'étudiants étrangers comporte aussi des avantages économiques, tant immédiats qu'à long terme. On estime en effet qu'un étudiant dépense en moyenne envoron $10,000 par an en devises étrangères pour les frais de scolarité, de librairie, d'entretien, de déplacement et autres. Si l'on multiplie ce chiffre par 50,000, il est évident que l'impact sur l'économie canadienne pourrait être important. Par ailleurs, selon les estimations approximatives, chaque groupe additionnel de 1,000 étudiants entraînerait la création de 900 nouveaux emplois dans le pays hôte. Mais peut-être plus importants encore sur le long terme sont les avantages commerciaux qui en découlent pour les pays reconnus comme étant sources de technologie de haute qualité, dont les capacités et même les sociétés sont connues et dont les procédés commerciaux sont compris. Ce facteur acquiert de l'importance accrue pour l'industrie canadienne, en lutte pour se tailler des marchés contre des concurrents avantagés par l'expérience et les anciens liens coloniaux et contre la taille même et la prospérité des sociétés transnationales américaines".

C'est ainsi que le Bureau Canadien pour l'Education Internationale (1986) recommande l'amélioration des conditions d'accueil de ces étudiants.

> "L'accueil que nous accordons aux étudiants étrangers peut influencer nos relations extérieures. Un grand nombre de dirigeants mondiaux ont étudié à l'étranger. La plupart des personnalités dominantes du Tiers-Monde ont fait une partie de leurs études hors de leur pays d'origine. il en est de même de plusieurs de nos ministres fédéraux et provinciaux".
>
> "Il est inévitable que tous ces personnages aient un sentiment particulier à l'égard du pays où ils ont puisé leur expérience éducative. Toutefois, ce sentiment particulier peut être positif ou négatif selon la nature de l'expérience vécue à l'étranger. Nous pouvons et devons exercer une influence sur nos relations extérieures futures en examinant et en modifiant notre comportement envers les étudiants étrangers au Canada".

Aux Etats-Unis, Altbach (1986) estime que les étudiants étrangers ont rapporté 145 millions $ en devises étrangères à l'Etat de New-York, sous forme de dépenses de subsistance et autres en 1981-82. L'American Council on Education (1982) estime à son tour les revenus générés par les étudiants étrangers dans ce pays à $2.5 milliards sous forme d'apports directs à l'économie américaine.

En Grande-Bretagne, Blaug (1984) estime que les programmes d'études à l'intention des étudiants étrangers contribuent à l'épanouissement des industries britanniques installées à l'étranger, car les personnes formées et qui deviennent les gérants de ces industries dans leur pays d'origine partagent les mêmes valeurs et les mêmes pratiques que leurs confrères britanniques. Williams (1982), estime que les bénéfices tirés de la présence de ces étudiants en Grande-Bretagne sont considérables. Il écrit:

> "Another illustration of the economic benefits that overseas students may bring, those income and employment, is provided somewhat ironically by the education system itself. For, since full-tuition fees were introduced, the jobs of quite large numbers of academic and related administrative and clerical staff are now underpinned by fees paid by overseas students. The maintainance of staff and facilities, some of which benefit UK student population as well, is partially sustained by the overseas student presence. Spending by

> students beyond the college walls on accomodation, food, travel, and consumer durables is considerable. If each of the 62,000 overseas students in higher and further education spends L 6,000 (including tuition fees) in Britain during a year's study, then nearly 400 millions is injected into the British economy annually".

Aux avantages d'ordre politique et économique s'ajoutent ceux d'ordre culturel. On reconnaît dans la plupart des pays hôtes que la présence des étudiants étrangers, non seulement contribue à l'enrichissement culturel des milieux concernés, mais aussi à des transformations positives des programmes d'études dans lesquels ces étudiants se trouvent. Par ailleurs, compte tenu de la baisse des effectifs nationaux sollicitant des places dans l'enseignement supérieur, bon nombre d'établissements de ce niveau seraient fermés sans la présence des étudiants étrangers.

L'importance des avantages tirés par les pays hôtes a amené certains auteurs à considérer ces programmes comme des mécanismes de formation d'élites servant principalement à l'avancement des intérêts des pays industrialisés dans le Tiers-Monde. Chase Dunn (1975) considère cette élite comme un pont grâce auquel les intérêts des pays étrangers pénètrent dans les pays en développement. Berman (1979) soutient que l'aide des fondations philanthropiques sert les mêms intérêts.

2.1 Politiques générales vis-à-vis des études à l'étranger, leur évolution.

Au-delà des déclarations politiques et humanitaires en faveur de l'aide à l'éducation, il y a eu, chez les pays donateurs, un manque de politiques institutionnelles vis-à-vis des étudiants étrangers. Ce manque s'explique d'une part par le fait que dans certains pays, l'éducation est du ressort des autorités locales et d'autre part par la nature politique même de l'éducation.

Etant donné l'évolution de la situation économique et sociale dans les pays d'accueil et particulièrement les récessions économiques que les pays industrialisés ont successivement connues depuis la guerre au Moyen-Orient en 1967, il y a eu une baisse générale dans les montants consacrés au développement des ressources humaines dans les pays en voie de développement. Dans beaucoup de pays, on s'est posé des questions sur l'opportunité de continuer à investir dans les programmes d'études à l'étranger. En effet, de tels investissements étaient perçus comme des subsides aux pays d'origine des étudiants en question, et on considérait que ces derniers prenaient la place des étudiants nationaux.

Il y a donc eu une réévaluation des politiques d'accueil des étudiants étrangers dans la plupart des pays. Un rappel sommaire de la situation dans les plus importants pays d'accueil permet de voir les différentes mesures qui ont été introduites.

2.1.1 Réévaluation des politiques d'accueil des étudiants dans les pays industrialisés.

Commençons par la France. Traditionnellement, ce pays a eu le système le plus ouvert aux étudiants étrangers. Tous les étudiants, de quelque origine qu'ils soient, qui avaient les qualifications académiques requises pour être admis dans une école ou une université française pouvaient y accéder sans problème. Les étudiants étrangers étaient assujettis aux mêmes frais d'inscription que les français et avaient accès aux mêmes avantages sociaux.

L'afflux de ces étudiants en France, où ils représentent un peu plus de 10% de la population étudiante totale, a amené le gouvernement français à imposer des mesures de contrôle à partir de 1974. La première mesure consistait en un renforcement des conditions d'admission. Un numerus clausus fut institué, établissant une limite au nombre d'étudiants pouvant être admis dans certaines institutions et

certains départements. Ce système créa d'office une compétition pour les places disponibles dont le but était, en partie, d'améliorer le niveau de préparation de base des étudiants admissibles. A cet effet, les postulants étaient requis à soumettre leurs dossiers académiques aux autorités consulaires, au plus tard le 31 mai de l'année où ils voulaient entrer en France. Les autorités devaient transmettre ces dossiers aux institutions scolaires pressenties qui, à leur tour, devaient déterminer l'admissibilité de ces postulants.

Comme ces mesures n'ont pas réussi à freiner l'afflux d'étudiants étrangers, le gouvernement français a instauré le Décret Imbert le 31 décembre 1979. Ce décret exigeait, entre autres, une preuve de connaissance suffisante de la langue française; un test de français fut institué, que les postulants devaient passer dans leurs pays d'origine. Par ailleurs, les postulants devaient démontrer qu'ils avaient les moyens financiers adéquats pour leur séjour en France et devaient se pré-inscrire dans une institution française. Avec ce décret, le gouvernement français avait presque institué un système de quota.

En Grande-Bretagne, le débat sur l'afflux des étudiants étrangers a pris une tournure différente. Il a porté sur les coûts de formation de ces étudiants, que la Grande-Bretagne devait supporter et qui étaient considérés comme une subvention aux pays étrangers.

Ce débat a conduit à l'implantation, en 1978-79, d'une mesure d'accroissement graduel des frais chargés aux étudiants étrangers. Le but était d'arriver, dès 1983, à la récupération de tous les coûts de formation occasionnés par leurs études en Grande-Bretagne.

Pour amortir l'impact de ces mesures, certains groupes d'étudiants en furent exemptés. Les étudiants originaires des pays de la Communauté Economique Européenne furent exemptés conformément aux clauses de réciprocité les liant aux autres pays de la Communauté. Pour les étudiants originaires d'autres pays, les mesures ne devaient s'appliquer que pour les nouveaux arrivants. Par ailleurs, des programmes spéciaux de bourses furent mis en place pour les étudiants

qui ne pouvaient absorber les coûts additionnels.

De son côté, la Grande-Bretagne imposa un système de quotas limitant le nombre d'étudiants pouvant être admis dans certaines institutions.

En Allemagne Fédérale, la réaction à l'afflux des étudiants étrangers fut, à l'instar de celle de la Grande-Bretagne, l'imposition d'un système de quotas et l'établissement d'un mécanisme permettant aux étudiants étrangers d'être répartis équitablement dans toutes les institutions susceptibles de les accueillir.

Aux Etats-Unis, où le système d'enseignement est décentralisé, il n'y a pas eu de mesures spécifiques visant les étudiants étrangers. Par contre, un système de frais différentiels a toujours existé dans les universités et collèges d'Etat. Selon ce système, les étudiants issus d'autres Etats de l'Union américaine paient des frais scolaires plus élevés que ceux

Tableau 4.1 Comparaison des frais de scolarité dans quelques universités américaines

Université	Résidents	Non-résidents
Indiana Univers. (Pa. 1980)	$ 46/cred.	$ 81/créd.
Univ. Chicago (1979)	1,450/trim.	Idem
Texas A&M (1979)	4/créd.	40/créd.
Cal. State Univ. (1984)	108/semestre	105/créd.
San Francisco St. Univ. (1983)	149/semestre	94/créd.
Ball State Univers. (1980)	505/semestre	1,640/semestre
University of Arizona (1980)	280/trim.	600/trim.

originaires des Etats où sont localisées les institutions. En général, ce sont ces frais que paient les étudiants étrangers.

Williams fournit le sommaire suivant en ce qui concerne les frais chargés aux étudiants étrangers dans les pays de l'OCDE:

Australie:	Les étudiants étrangers paient des frais importants à l'arrivée en Australie; par après, ils ne paient pas de frais comme les Australiens.
Belgique:	Les étudiants étrangers paient la moitié des frais correspondant à la moitié du coyt total de leur formation; cependant, il y a plusieurs exemptions.
Grande-Bret:	Une différence importante entre les frais payés par les étrangers et ceux payés par les étudiants britanniques.
Canada:	Quatre des 13 provinces ne chargent pas de frais supplémentaires aux étudiants étrangers. Certaines provinces ont un système de quotas pour les étudiants étrangers.
C.E.E.	La Belgique, la Grande-Bretagne, la Grèce, et l'Irlande ont des frais différentiels de scolarité pour les étudiants étrangers. Les autres six membres n'ont pas de frais différentiels.
France:	Quelques frais, pas de quotas: mais quelques étudiants font face à une préinscription obligatoire et à un contingentement qui empêche leur accès en France.
Allemagne F.:	Pas de frais différentiels. Quelques quotas sur les étudiants étrangers dans certaines disciplines. Le système s'oriente vers un plafonnement dans le nombre d'étudiants étrangers.
Etats-Unis:	Pas de discrimination entre les étudiants étrangers et les étudiants venant d'autres Etats.

2.1.2 Politiques canadiennes vis-à-vis des étudiants étrangers

L'importance que le Canada attache aux programmes d'études à l'étranger a déjà été démontrée dans les énoncés de politique cités plus haut. Ceux qui ont voulu justifier la nécessité pour le Canada d'ouvrir ses frontières aux étudiants étrangers ont essayé de montrer les avantages économiques et politiques que le pays peut en retirer. La vocation humanitaire du Canada et, en conséquence, la vonlonté de permettre aux pays moins avancés de profiter de l'expérience et de la

technologie canadienne afin d'accélérer le processus de leur développement, ont également été mentionnés comme une des motivations de cet intérêt.

Il est cependant difficile de cerner les politiques canadiennes vis-à-vis de ces étudiants à cause de la multitude d'intérêts qui sont en cause. Par ailleurs, cette difficulté tient aussi au fait que l'éducation est, au Canada, une juridiction provinciale et que les provinces n'ont pas une approche commune face à cette question.

Une autre difficulté tient au fait que le Canada est un pays d'immigration. Il n'est donc pas facile d'établir une différence entre les mesures prises pour contrer la venue massive des immigrants au Canada et celles qui visent surtout les étudiants étrangers. on rencontre d'ailleurs ce problème dans les statistiques relatives aux étudiants étrangers; il est difficile de dissocier les étudiants immigrants de ceux qui viennent au Canada uniquement pour leurs études.

Cependant, la plupart des observateurs qui se sont intéressés à cette question au Canada sont d'avis qu'il y a un vide dans les politiques canadiennes relatives aux étudiants étrangers, comme c'est le cas dans les autres pays d'accueil. D'après le Bureau Canadien pour l'Education Internationale, "l'accueil des étudiants étrangers au Canada a toujours été fait sans plan et à l'aveuglette". Selon cet organisme, le manque de clarté dans les politiques canadiennes vis-à-vis des étudiants étrangers tient au fait que les décisions dans ce domaine sont prises sans une appréciation adéquate des avantages que le Canada peut tirer de la présence de ces étudiants.

Comme dans les autres pays d'accueil, les politiques canadiennes vis-à-vis des étudiants étrangers sont devenues très restrictives depuis la fin des années 70 à cause de récessions économiques successives et de l'accroissement du chômage qui en est résulté.

Face aux limites imposées par l'insuffisance de moyens, le Canada a décidé de hiérarchiser les pays bénéficiaires selon la même nomenclature que la Banque Mondiale. Ces pays ont été regroupés en

trois catégories: les pays pauvres, les pays moyennement pauvres, et les pays à revenu moyen. Il a été décidé d'attribuer des bourses non remboursables seulement aux étudiants venant des pays dits "pauvres". Les étudiants venant des pays de la deuxième catégorie sont acceptés au Canada à frais partagés, alors que les frais d'études des étudiants de la troisième catégorie de pays doivent être remboursés intégralement par les pays d'origine.

Cette politique a été mise en place par le biais de la politique relative aux frais de scolarité et à l'emploi. Jusqu'aux année 70, les étudiants étrangers payaient les mêmes frais de scolarité que les étudiants canadiens dans la plupart des provinces du Canada. La baisse des ressources disponibles à l'éducation a cependant amené certaines provinces à instaurer le système de frais différentiels. Ce système a été mis sur pied en Alberta et en Ontario en 1977 et au Québec en 1978. Les frais ont été doublés en Ontario alors que le Québec a plutôt opté pour un système de majoration progressive jusqu'à ce que les frais payés par ces étudiants atteignent 60% du coût annuel de formation au niveau de l'enseignement supérieur. La province d'Alberta a limité la majoration à 300$.

Pour les provinces canadiennes, la majoration des frais de scolarité a été rendue nécessaire par les changements intervenus dans le système fiscal fédéral-provincial. Selon la loi fiscale de 1967, le gouvernement fédéral remboursait à peu près 50% des dépenses de fonctionnement des institutions post-secondaires, incluant les dépenses engagées pour les étudiants étrangers.

Cet arrangement a été modifié dans la loi de 1976 par des contributions fédérales non-liées aux dépenses d'enseignement post-secondaire. Comme ceci a apparemment conduit à la suppression des budgets de fonctionnement alloués pour les étudiants étrangers, les gouvernements provinciaux ont décidé de récupérer les frais non reçus du fédéral en imposant des frais plus élevés à ces étudiants.

En marge des problèmes de transferts fédéraux, la décision de

majorer les frais avait également été influencée par le souci d'éviter un afflux trop important d'étudiants étrangers au Canada. Au Québec, par exemple, l'introduction de frais différentiels avait pour but, en partie, de limiter le nombre d'étudiants anglophones dans les institutions québécoises en conformité avec sa politique linguistique. Comme les coûts de formation avaient sensiblement augmenté aux Etats-Unis, l'afflux d'étudiants américains dans les universités canadiennes, où ces coûts ne représentaient encore qu'une fraction de ceux des universités américaines, était considéré comme une subvention de la formation de ces étudiants.

Diverses mesures ont été prises pour faire face aux problèmes que le système de frais différentiels a posé aux étudiants des pays pauvres. Dans certains cas, des fonds spéciaux ont été créés pour venir en aide aux étudiants lésés. Dans d'autres, les provinces ont signé des ententes avec les pays demandeurs. Par exemple, le Québec a signé une série d'ententes avec les pays francophones, selon lesquelles les étudiants venant de ces pays étaient exemptés de la majoration. Cette série d'ententes a été modifiée en 1984 par l'introduction d'un système de quotas. Dans ce système, chaque pays a droit à un nombre préétabli d'exemptions de la majoration des frais.

En plus de la majoration des frais scolaires, les gouvernements canadiens ont introduit des mesures rendant les marchés canadiens d'emploi plus ou moins accessibles aux étudiants étrangers. La loi de l'immigration de 1978 oblige les étudiants désirant travailler au Canada, à obtenir les autorisations nécessaires avant l'entrée au pays. Après leur admission au Canada:

> "Visitors may not normally change their status, e.g. a person admitted as a tourist may not take a job, become a student, or a permanent resident. Temporary workers who change jobs and students who change their course of study without proper authorization, and all visitors who remain beyond the period for which they were admitted will be subject to removal".

Pour que les étudiants étrangers puissent avoir l'autorisation de travailler au Canada, ils doivent au préalable y avoir trouvé un emploi. Comme il est difficile d'obtenir un emploi alors qu'on est encore dans le pays d'origine, il y a évidemment un cercle vicieux.

La majoration des frais de scolarité dans les provinces a été accompagnée, au niveau fédéral, par des politiques visant à encourager le développement des capacités dans les régions d'origine des étudiants. On lit dans "Social Development and Community Services":

> "Training in Canada should be arranged with great care and only where a canadian institution or organization is deemed the most appropriate for such training. Training scholarships should, therefore, generally be granted within the framework of specific projects and, wherever feasible, in local or regional institutions (third-country training".

Le nombre d'étudiants étrangers financés par l'Agence Canadienne pour le Développement n'a donc pas varié au cours des dernières années. Il tend même à diminuer. Inversement, les fonds alloués aux activités de formation dans les régions ont augmenté. Des bourses sont allouées aux étudiants fréquentant des institutions universitaires dans les pays africains.

2.2 Les mesures restrictives vis-à-vis des études à l'étranger dans les pays industrialisés.

On peut regrouper les mesures prises vis-à-vis des programmes d'études à l'étranger en deux catégories. D'un côté, il y a eu des mesures visant à améliorer l'efficacité de ces programmes et de leur contribution au développement des pays concernés, et d'un autre côté, des restrictions furent imposées en vue de réduire l'affluence des étudiants étrangers dans certains pays.

Même sans concertation apparente, les mesures adoptées par ces pays ont été à peu près identiques. En ce qui concerne les mesures

visant l'efficacité des programmes, les principales sont les suivantes:

a) Formation en Afrique plutôt qu'à l'étranger
b) Formation liée aux projets de développement.
c) Contrôle de la durée du séjour à l'étranger.

Quant aux mesures restrictives, elles s'appliquaient surtout aux coûts de formation. Les principales mesures sont les suivantes:

a) Introduction des frais différentiels de scolarité.
b) Introduction de systèmes de quotas.
c) Combinaisons de frais différentiels et des quotas.
d) Récupération de la totalité des coûts de formation.

Ces diverses mesures ont été brièvement présentées ci-dessus. Nous les examinerons avec plus de détails dans les pages qui suivent.

2.2.1 Formation en Afrique plutôt qu'à l'étranger

Les efforts consacrés au développement de l'enseignement supérieur en Afrique ont donné des résultats spectaculaires. Cet enseignement n'est pas encore en mesure d'absorber tous les finissants du secondaire admissibles à ce niveau mais sa capacité d'accueil a considérablement augmenté au cours des vingt dernières années, tant en termes quantitatifs qu'en termes de domaines d'études disponibles.

La plupart des organismes qui financent les études à l'étranger ont donc adopté des politiques visant à favoriser plutôt les études dans les institutions africaines. Des programmes de bourses ont été mis sur pied pour permettre à ceux pour qui les cycles désirés ne sont pas disponibles chez eux, d'aller étudier dans un autre pays africain où ils le sont.

Cependant, dans l'ensemble, ces échanges Sud-Sud n'ont pas connu un essor important. Plusieurs raisons expliquent cette situation. Premièrement, en réalité, la capacité d'accueil des institutions

d'enseignement supérieur est demeurée inférieure à la demande des ressortissants nationaux. L'accroissement de la demande locale a entraîné certaines institutions comme les universités de Dakar et de Kinshasa, qui recevaient traditionnellement un nombre important d'étudiants étrangers, à restreindre sensiblement leurs contingents.

Deuxièmement, les échanges interafricains sont gênés par les différences entre les systèmes d'enseignement hérités de la colonisation. Les problèmes d'équivalence des études entre les pays africains et leurs implications sur les possibilités d'emplois ont eu pour effet de limiter ces échanges.

Troisièmement, l'instabilité des relations politiques entre les pays africains et les problèmes posés par le militantisme chez les étudiants ont souvent entraîné l'expulsion d'étudiants étrangers. En 1964, au Zaïre, des mesures d'expulsion ont été prises contre des ressortissants ouest-africains supposément mêlés au traffic de diamants. D'autres universités ont connu le même sort pour des raisons n'ayant aucun rapport avec les programmes de formation.

Quatrièmement, la qualité de la formation est un autre facteur limitant les échanges. A cause de la dépendance entretenue avec les institutions des pays industrialisés, la qualité de la formation en Afrique est appréciée en fonction des perceptions que l'on a de la situation dans les pays industrialisés. Même si cette perception n'est probablement influencée que par les images que l'on a de la vie dans ces pays, elle a eu pour effet de limiter le nombre des jeunes africains aspirant à étudier en Afrique dans les cas où ceux-ci ont le choix de fréquenter des institutions étrangères.

Cinquièmement, malgré tout ce qui a été dit à propos du coût de la formation en dehors de l'Afrique et malgré les problèmes que cette formation engendre, il y a encore moins de ressources pour les échanges entre les pays africains qu'entre les pays africins et ceux du Nord. Ceci s'explique par la vocation politique et économique des programmes de bourses d'études à l'étranger, évoquée antérieurement. Les pays

donateurs semblent préférer inviter les étudiants chez eux plutôt que d'offrir des bourses utilisables dans les pays africains. Un nombre important de ces bourses a été accordé au cours des dernières années mais leur volume est en deçà du nombre de bourses offertes pour étudier dans les pays donateurs.

2.2.2 Formation liée aux projets de développement

La plupart des organismes donateurs ont adopté des politiques sélectives concernant tant les niveaux pour lesquels les bourses sont offertes que les disciplines d'études. Dans les deux cas, le but est de lier l'octroi des bourses à des besoins précis. Puisque les institutions nationales sont en mesure d'offrir des programmes de formation pour un grand nombre de domaines, surtout ceux des sciences sociales et humaines, la priorité dans l'octroi des bourses est accordée aux disciplines non disponibles localement.

Pour limiter l'octroi des bourses à des besoins précis et pour s'assurer que les compétences acquises sont pertinentes pour la réalisation des objectifs pour lesquels l'aide est accordée, on a adopté des politiques visant à lier les bourses à des projets spécifiques de développement. Par ailleurs, cette approche devait satisfaire au problème de réinsertion des diplômés dans leur pays d'origine.

En effet, lorsque les étudiants sont envoyés en formation sans planification, ils rencontrent des problèmes sérieux à leur retour. Même s'ils avaient des emplois sûrs avant d'aller à l'étranger, ils réalisent en revenant au pays que ces emplois ont été pris par d'autres personnes et que même s'ils sont plus compétents que les nouveaux occupants, la reprise de leur emploi s'avère être très difficile. En n'offrant les bourses qu'à des étudiants associés à des projets précis de développement et en ne définissant le contenu de leur formation sur la base de besoins précis en ressources humaines, on a pensé non

seulement qu'il serait possible de réduire ces difficultés de réinsertion, mais que l'on inciterait également les cadres formés à retourner chez eux, empêchant ainsi ces projets d'être privés de leurs cadres compétents.

2.2.3 Limite dans la durée de la formation à l'étranger et formation en équipe

Les pays et les organismes donateurs n'encouragent pas seulement la liaison de la formation à des projets précis de développement, mais ils tendent également de plus en plus à limiter la durée du séjour à l'étranger. Il est connu que la durée du séjour de formation à l'étranger influence les plans de carrières des cadres en formation et leur volonté de retourner chez eux. On suppose donc que plus ce séjour à l'étranger est long, plus il y a de chances que les cadres en formation réorientent leurs plans de carrières dans un sens non-compatible avec les objectifs initiaux de leurs bourses

En limitant la durée de la formation à l'étranger, l'hypothèse est qu'il serait possible d'éviter la réorientation des plans de carrières et de réduire les non-retours.

Les programmes de formation à l'étranger mettent également de plus en plus d'emphase sur la formation en équipe. Un des problèmes majeurs auxquels font face les individus formés à l'étranger est leur isolement, à la fois à cause du type de formation reçue et du pays où ils ont été formés, quand celui-ci est différent de l'ancienne métropole. Les personnes qui ont été formées individuellement se sentent souvent isolées et sans support. La formation en groupe est supposée atténuer cet isolement et empêcher la frustration.

La formation en groupe est également supposée permettre la constitution d'équipes interdisciplinaires souvent nécessaires dans la conception et la réalisation des activités de développement. Non seulement elle devrait permettre aux projets de développement de

disposer de compétences complémentaires, mais elle devrait également favoriser le travail en équipe dans la conception et la réalisation des projets de développement (Diambomba, 1975). Les gens qui suivent un même type de formation, pour des objectifs communs, et dans un même lieu, devraient devenir de proches collaborateurs, et il est probable que les affinités créées puissent se traduire par un esprit coopératif dans les milieux de travail.

2.3 Mesures restrictives à l'admission des étudiants étrangers dans les pays donateurs

La supposition que les programmes de formation à l'étranger ne répondent pas toujours aux besoins des pays en voie de développement, la perception selon laquelle ces programmes coûtent cher aux pays accueillant les étudiants, et l'introduction de nouvelles politiques de formation ont érigé des barrières à l'entrée dans ces pays donateurs. Puisque ces barrières ont consisté principalement en une majoration des frais de scolarité des étudiants étrangers, nous allons résumer les différents types de frais qui ont été fixés.

2.3.1 Frais différentiels de scolarité

L'établissement de frais de scolarité différentiels a le double but de décourager l'afflux massif d'étudiants étrangers dans les pays hôtes et de permettre aux pays donateurs de ne pas financer entièrement les études de ceux qui sont admis. Ce système a été introduit il y a plusieurs années dans les universités d'Etat aux Etats-Unis, où on demande, non seulement aux étudiants étrangers mais aussi à ceux d'autres Etats de la fédération américaine, de payer des frais de scolarité plus élevés. Il a également été introduit dans la plupart des autres pays de l'OCDE. Même les pays d'Europe continentale comme la France et la Belgique, où la tradition tendait à mettre les

étudiants étrangers sur le même pied que les étudiants nationaux, en viennent graduellement à l'adoption de ce système.

La différence entre les frais demandés aux étudiants étrangers et ceux demandés aux nationaux varie d'un pays à l'autre. Par exemple, en Grande-Bretagne, les étudiants étrangers paient 416 livres, alors que les étudiants britanniques ne paient que 182 livres. Au Québec, les étudiants étrangers paient 2,990 dollars par trimestre pour les frais de scolarité par rapport aux 400 dolars pays par les nationaux.

2.3.2 Le système de quotas

Le système de quotas limite le nombre d'étudiants admissibles dans les pays d'accueil en fonction du nombre de places disponibles dans les établissements d'enseignement. Dans ce système, chaque institution se voit accorder un nombre de places et tout dépassement de ce nombre par les institutions entraîne des pénalités.

Les établissements d'enseignement supérieur ont résisté à ce système qu'ils considèrent comme une intrusion dans leurs prérogatives. Ce système est perçu comme une tentative de régulation du transfert des connaissances à travers les frontières.

Les quotas ne sont pas établis uniquement sur la base de la disponibilité des places dans les universités. D'autres éléments entrent en jeu dont les suivants: le pays d'origine, le niveau d'études et le sexe des postulants. Chaque pays reçoit un quota qui limite le nombre d'étudiants qu'il peut accepter, avec ou sans bourse d'étude. Les quotas sont établis en fonction, d'une part, du poids de chacun des pays concernés dans la politique extérieure des pays d'accueil et, d'autre part, de l'équilibre que l'on voudrait maintenir entre le nombre d'étudiants étrangers et les étudiants nationaux dans les institutions de formation.

2.3.3 Combinaison des frais différentiels et des quotas

La combinaison des frais différentiels de scolarité avec les quotas vise à restreindre davantage le nombre des postulants. Non seulement des quotas sont assignés aux institutions, mais les étudiants sélectionnés paient des frais de scolarité plus élevés que les étudiants nationaux.

Ce système tendrait à rendre les études à l'étranger relativement exclusives. Les étudiants admissibles sont ceux qui sont en mesure de payer les frais exorbitants.

2.3.4 Récupération des coûts de formation

Un autre système consiste à récupérer les coûts de formation et constitue une variante de la combinaison des frais différentiels de scolarité avec les système de quotas. Dans ce système, à la différence du précédent, les quotas sont établis d'un commun accord avec les pays demandeurs de la formation, et les coûts de formation sont payés entièrement par ces pays.

Ce genre d'accord a été négocié entre les pays d'accueil et les pays exportateurs de pétrole. En Afrique, le Nigéria a mis sur pied un programme de formation de cadres techniques dans les collèges au Canada, dont il assume entièrement les coûts.

2.4 Impact des mesures de restriction sur les effectifs

Ces mesures restrictives n'ont cependant pas réussi à arrêter l'afflux des étudiants étrangers vers les pays industrialisés pour plusieurs raisons. D'abord, les universités, dont certaines dépendent de la présence des étudiants étrangers, n'ont pas toujours respecté les

quotas. Ensuite, il y a de plus en plus de parents dans les pays en développement qui sont capables de payer les frais différentiels. Enfin, les gouvernements de ces pays continuent de financer les études à l'étranger soit par leurs propres moyens, soit par des aides bilatérales et multilatérales.

Même si l'objectif de ces mesures était de diminuer les coûts de formation des étudiants étrangers assumés par les pays d'accueil, leur effet majeur a été de limiter l'accès aux études à l'étranger pour certaines des catégories socio-économiques. Le nombre de personnes allant étudier à l'étranger n'a pas diminué de façon importante mais les catégories socio-professionnelles d'origine de ces personnes ont changé.

3. Tentatives d'amélioration de la coordination des programmes d'études à l'étranger

Les gouvernements africains reçoivent les offres de bourses de diverses sources. Même s'il existe des structures de coordination dans les pays bénéficiaires, telles que les bureaux ou les commissions de bourses, il n'y a aucune planification dans les programmes de bourses. Les offres reçues des gouvernements étrangers, des fondations et d'autres organismes ne sont pas coordonnées entre elles, tant du point de vue des objectifs que de celui de leur administration.

La difficulté de coordination de ces programmes dans les pays bénéficiaires a conduit les pays et les organismes donateurs à tenter une coordination de leurs propres offres.

En éducation, un des exemples de tentative de coordination est l'exercice entrepris par le groupe de Bellagio. Initialement mis en place sous l'égide de la Fondation Rockefeller, ce groupe avait pour but de réfléchir sur les problèmes du développement de l'éducation, particulièrement de l,enseignement supérieur, dans les pays en développement et sur les moyens à utiliser pour faire face à ces

problèmes. Pendant plusieurs années, ce groupe a fonctionné comme une structure de concertation sur les politiques éducatives des institutions qui financent l'éducation dans le monde et de coordination de certaines des actions entreprises par ces institutions. Il en a résulté une plus grande conscience de l'inefficacité des actions isolées et de la nécessité de développer des stratégies communes d'intervention (F. Champion-Ward, 1974).

D'autres tentatives de concertation ont eu lieu à travers les structures régionales. les pays faisant partie de l'OCDE, d'une part, et du Marché commun d'autre part, ont développé des stratégies communes d'intervention dans les pays en voie de développement en matière de développement des ressources humaines (Phillips, 1976). Ces organisations ont donc développé des programmes de bourses à l'intention de ces pays.

Cependant, malgré cette volonté croissante de coordonner les interventions sur le développement des ressources humaines, les politiques d'aide des pays concernés sont encore dominées par le micro-nationalisme. La majeure partie de l'aide continue donc à transiter selon les intérêts nationaux. En conséquence, les programmes de bourses sont demeurés cloisonnés.

Conclusion

L'examen des politiques vis-à-vis des études à l'étranger a montré que dans l'ensemble, celles-ci sont relativement plus claires dans les pays et organismes donateurs que dans les pays africains.

En ce qui concerne les pays africains, l'analyse a montré que les décisions d'envoyer les étudiants en formation à l'étranger sont influencées principalement par les offres venant des pays et des organismes étrangers ou par les pressions résultant de la forte demande sociale pour ces programmes de formation. Donc, sauf dans des cas très rares comme le programme nigérian de formation des cadres techniques

intermédiaires ou la formation des médecins zaïrois en France au début des années 60, les programmes d'études à l'étranger ne reposent pas sur des politiques cohérentes de développement des ressources humaines dans les pays africains.

La diminution des ressources consacrées à ces programmes d'études a cependant amené plusieurs pays à en réduire l'importance. Des mesures ont été prises pour n'envoyer les étudiants que dans les pays où les coûts de formation sont les moins chers et pour les domaines d'études dont la capacité locale de formation n'existe pas encore.

L'impact de ces mesures sur le nombre d'étudiants africains poursuivant leurs études à l'étranger varie d'un pays à l'autre. Dans les pays qui connaissent de sérieux problèmes économiques, ces mesures se sont traduites par une baisse du nombre d'étudiants envoyés à l'étranger, ces pays n'étant pas en mesure de fournir les ressources requises en devises étrangères qui doivent être transférées à l'étranger pour maintenir ces étudiants. De même comme Sumra et Ishumi (1980) et Adam (1980) le disent, la baisse dans le nombre d'étudiants envoyés à l'étranger a été, dans certains cas, occasionnée par des changements de régime politiques et idéologiques. Cependant, la popularité des études à l'étranger fait que de plus en plus d'étudiants sont envoyés à l'étranger avec des moyens privés. Les considérations d'ordres idéologique et politique n'affectent plus de façon importante les décisions privées relatives à ces études; même les mesures gouvernementales limitant les sorties vers l'étranger sont de plus en plus contournées.

Quant aux politiques des pays et des organismes internationaux donateurs, l'analyse a montré que celles-ci sont des prolongements des politiques extérieures des pays industrialisés. En général, les programmes d'études à l'étranger sont considérés, dans ces pays, comme des moyens d'établissement de ponts politiques et commerciaux avec les pays bénéficiaires. Puisque les intérêts nationaux des pays donateurs passent avant ceux des pays bénéficiaires, il n'y a pas de coordination

dans ces divers programmes, même quand leur action se situe dans le ministère équivalent d'un pays bénéficiaire. Souvent, ces programmes sont même en compétition.

La baisse dans les ressources disponibles a cependant amené les pays donateurs à reconsidérer leurs politiques en matière de programmes d'études à l'étranger. En effet, les pays donateurs ont fait face à des pressions internes venant surtout de la part de ceux qui pensent que ces programmes coûtent trop cher et que la présence massive des étudiants étrangers enlève des places aux étudiants nationaux. Des mesures restrictives limitant l'entrée des étudiants étrangers ont été introduites dans la plupart des pays donateurs. Même les fondations philanthropiques ont commencé à orienter leurs activités à l'intérieur des frontières nationales de leur pays.

Les mesures introduites dans les pays industrialisés pour contrer l'afflux massif des étudiants étrangers varient d'un pays à l'autre: elles vont de l'imposition des quotas limitant le nombre d'étudiants étrangers dans des institutions universitaires données à l'imposition de frais différentiels de scolarité visant à récupérer le maximum des coûts de formation de ces étudiants.

Ces mesures n'ont cependant pas réussi à ralentir de façon importante le mouvement de ces étudiants.

Bibliographie

ACDI, Coopération entre le Canada et les pays en développement dans le secteur de l'enseignement et de la formation technique, Ottawa, 1981.

ACDI, L'assistance canadienne au développement international: Pour bâtir un monde meilleur, Ottawa: 1987.

Adisesiah, M., Let my country awake, New York: UNESCO, 1970.

Altbach, Philip, The Foreign Student Dilemma, Teachers College Record, 87,4, 1986, pp.589-610.

Altbach. Philip, The University as Center and Periphery, Teachers College Record, 82,1981, pp. 601-621.

American committee on Education, Foreing Students and Institutional Policy, Washington, D.C., 1982.

American Council on Education, Foreign Students and Institutional Policy, A Report of the Committee on Foreign Students and Institutional Policy, Washington, D.C., 1982.

Asher, B., et al., Theory-Building and Data Analysis, Knoxville: University of Tennessee Press, 1984.

AUCC, Les Universités et les relations Internationales du Canada, Mémoire au Comité mixte spécial sur les relations extérieures du Canada, 1985.

Banque Mondiale, Indicateurs de l'éducation et indicateurs socio-économiques en Afrique, Annexe au document "Pour de nouvelles politiques de l'éducation en Afrique Subsaharienne" Département de l'éducation de la formation, 1986.

Baron,B. and A. Smith (eds), Higher education in the European Community: Study abroad in the European community, CEE, 1987.

Blau, P. and Duncan, O.D., The American occupational structure, New York: Wiley, 1967.

Blaug, Marc, The economic cost and benefits of overseas students, in Peter Williams (ed) The Overseas Student Question, London,

Heineman, 1981.

Berman, E.H., Foundations, United States Foreign Policy, and African Education, 1945-1975, Harvard Educational Review, 49,2, 1979, pp. 145- 179.

Bray, Mark, International Influences on African Educational development, International Journal of Educational Development, 4,2, 1984, pp. 129- 136.

Breton, R. et al., Le rôle de l'école et de la société dans le choix d'une carrière chez la jeunesse canadienne, Ottawa: Information Canada, 1972.

Burn, Barbara, Higher Education Reform: Implications for Foreign Students, New York: Institute of International Education, 1978.

Burns, R., Higher Education and the Third World, FAO, 1975.

C.E.E., Fonds Européen de Développement - Enseignement Formation: Bilan 1958-1980. Direction Générale de l'Information, Bruxelles, 1983.

CBIE, A Question of Self-interest, Ottawa, 1977.

CBIE, Un Juste Equilibre, Rapport de la Commission sur les politiques aux étudiants étrangers. Ottawa, 1981.

Chambre des Communes, Qui doit en profiter, Rapport sur les politiques et programmes du Canada en matière d'aide publique au développement, Comité permanent des Affaires étrangères et du Commerce extérieur, Ottawa: 1987.

Chase-Dunn, C., The effects of international economic dependence on development and equality: a cross cultural study, American Sociological Review, 40,6,1975.

Carnoy, Martin, The political economy of education, in T. Labelle (ed), Education and development in Latin America and the Carribean, Los Angeles: UCLA American Center, 1972.

Chickering, A. and Havinghurst, R.J., The life cycle, dans Chickering et al., The modern american college, San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

Coleman, J.S., Professional Training and Institution Building in the Third World: Two Rockefeller Foundation Experiences, Comparative Education Review, 28,2,1984, pp.180-220.

_____, Educational Exchange in the Economic development of Nations, New York: Committee on Educational Interchanges Policy, 1961.

_____, African Students in the United States, New York Commettee on Educational Interchange Policy, 1960.

Christensen, Sandra et al., Factors Affecting college Attendance, Journal of Human Resources, X,2, 19

CIDA, Strategy for International Development and Co-operation 1975-80, Otttawa.

CIDA, Social Development and Community Services, Ottawa.

Cisse, S.Y., L'éducation en Afrique à la lumière de la Conférence de Harare (1982), UNESCO. Etudes et documents, no. 50

Coombs, P.H., The Fourth Dimension of Foreign Policy; Educational and Cultural Affairs. New York: Harper and Row, 1964.

Coulibaly, M., Côte d'Ivoire: 25 années d'expérience en matière d'orientation scolaire et universitaire - Conflit et continuité, miméo, CIRES, Université Nationale de Côte-d'Ivoire.

Court, David, The idea of social science in East Africa, in Social Sciences and Public Policy in the developing World, Stifel, L.D., ed., Lexington: Lexington Books, 1982.

Derilchow, F and U. Teichler, Enseignement supérieur dans la Communauté Européenne: Reconnaissance des périodes d'études à l'étranger dans la communauté européenne, Wissenschaftliches Zentrum für Brufs- und Hochshulforschung Gesamthochschule Kassel, 1986.

Diambomba, M., L'enseignement en Afrique: un instrument de structuration sociale encourageant l'exportation des ressources, Textes et documents no. 2, Projet Ouest Africain, Université Laval, 1977.

Diambomba, M., Education, training and other factors affecting

entrepreneurial performance in Zaire, Cahiers économiques et sociaux, édition unique, Faculté des Sciences économiques, Kinshasa 1971.

Diambomba, M., Costs and Financing of primary education in West Africa: Dilemmas and potential solutions, miméo, Département d'administration et politiques scolaires, Université Laval, 1987.

Dougna, Komi, Education, consommation, investissement et développement économique: une étude du cas du Togo, Thèse de doctorat, Faculté des Sciences de l'éducation, Université Laval, 1984.

Du Bois, Cara, Foreign Students and Higher Education in the Unites States, American Council on Education. Washington, D.C., 1962.

Eicher, J.c., Educational costing and financing in developing countries, World Bank paper no. 655, 1984.

Eide, Ingrid, Students as links between cultures, Oslo: Universitets-forlaget, 1970.

Eisemon, T.O., Foreign training and foreign assistance for university development in Kenya: too much of a good thing?, International Journal of Educational Development, 6,1, 1986.

F. Champion-Ward, Education and Development Reconsidered, Tje Bellagio Conference Papers. New York: Praeger, 1974.

Foster, P, The vocational school fallacy, Comparataive Education Review

Frankel, C., The Neglected Aspects of Foreign Affairs. Washington, D.C.: The Brookings Institution, 1966.

Fry, G.W., The Economic and Political Economy of Study Abroad, Comparative Education Review, 28, 2,1984, pp. 203-220.

Gintis, H., Education, Technology, and the Characteristics of Worker Productivity, American Economic Review, 61,2, 1971._

Ginzburg, E., The manpower connection: Education and Work, Cambridge: Harvard University Press, 1975.

Godwin, G.D. and M. Nacht, Absence of decision: Foreign Students in american colleges and Universities, New York: Institute of

International Education, 1983.

Hallack, J. and Caillods, F., Education, work and employment - I, UNESCO: IIEP, 1980.

Heyneman, S., Research on education in developing countries, International Journal of Education, 4,4, 1984.

Hunter, G., The needs and Desires of Developing countries foir Foreign Study Facilities:Some reflections, in Peter Williams (ed), the Overseas Student Question. London: Heineman, 1981.

Inkeles, A. and L. Sirowy, University-level Student Exchanges: The U.S. Role in Global Perspective, Hover Institution Reprint Series, Stanford University, 1985.

Institute of International Education, Profiles: The foreign Student in the United States, New York, 1983.

Jenkins, H.M. et al., Educating students from Other nations, San Francisco: Jossey-Bass, 1983.

Klimberg, Otto, International educational exchange, The Hague: Mouton, 1976.

Labrousse, A., La France et l'eide à l'éducation dans 14 Etats africains et malgaches, Cahiers de l'IIPE, no, 22, 1971.

Lulat, Y.G-M., International Students and Study-Abroad Programs: A selected Bibliography, Comparative Education Review, 28,2, 1984.

Maliyamkono, T.L. and S. Wells, Are Scholarships a Question of Economics, in T.L. Maliyamkono (ed), Policy developments in Overseas training. Dar-es-Salaam: Black Star Agencies, 1980.

Maliyamkono, T.L., Factors associated with differences in veiws of social objects: a comparison of selected Africans and Alberta students, mimeo, Dept. of Educational Administration, University of Alberta.

Medzo, F., L'influence de la situation financière sur la performance académique chez les étudiants africains au Québec, Mémoire de maîtrise, Faculté des Sciences de l'éducation, Université Laval, 1982.

Millette, Marc, Rapport d'enquête sociologique sur la situation de stage, Centre d'études en économie coopérataive, Université de Sherbrooke, 1974.

Ministère de la Coopération, Les étudiants étrangers, Paris, France.

Moock, J.L., Overseas Training and National developement Objectives in Sub-Saharan Africa, Comparative Education Review, 28,2, 1984, pp. 221-240.

Neice, D.C. and P. Braun, A Patron of the World, Papers on Foreign Students, C.B.I.E., Ottawa, 1977.

Oxenham, J., Study Abroad and Development Policy-An Inquiry, in Peter Williams, The Overseas Student Question. London: Heineman, 1981.

Philips, H.M., Educational Cooperation between Developed and developing Countries, New York: Praeger, 1976.

Pyle, K.R., Guiding the Development of Foreign Students, San Francisco: Jossey-Bass, 1986.

Shaik, F. and D. Simpson, Foreign students and canadian policy, Ottawa: CBEI 1977.

Sims, W.A. and M. Stelcher, Un cadre méthodologique pour l'analyse avantage-coût de la présence d'étudiants étrangers au Canada, CBIE, Ottawa.

Sousa, A., Les fonctions de consommation dans les économies africaines, Paris: Edition Cujas, 1970.

Spaulding, S. and M.J. Flack, The World of Foreign Students in the United States, New York: Praeger, 1976.

Spencer, R. E., Factors Affecting Successful Performance of Foreign Students, Measurement and research Division, Office of Instructional Resournces, University of Illinois, no. 258, 1967.

Sumra, S.A. and A. G. Ishumi, Trends in Tanzania's policies toward higher education, in T.L. Maliyamkono (ed), Policy developments in overseas training, Dar-es-Salaam: Black Star Agencies, 1980.

Rao, G.L., Brain Drain and Foreign Students, St. Lucia: University of Queensland Press, 1979.

UNESCO, Statistiques des étudiants à l'étranger 1974-1978, Rapports et études statistiques, no. 27, Divisioin of Statistics on Education, Paris, 1982.

UNESCO, Aperçu d'un plan de développement de l'éducation en Afrique, Conférence sur le développement del'éducation en Afrique, Addis Abeba 15-25 mai 1961.

Von Zur-Muehlen, Max, Foreign Students in Canada and Canadian Students Abroad, Institutional and Public Finance, Statistical Branch, 1978.

Weiler, H.N., The Political Dilemma of Foreign Study, Comparative Education, Review, 28,2, 1984, pp. 168-179.

Williams, Peter, Britain's Full Cost Policy on Overseas Etudents, Comparative Education Review, 28,2, 1984, pp. 258-278.